

Skoledebatten i Grønland

Af Peter Berliner

Problemer i skolen fremtræder ofte på en så konkret og synlig måde, at de er tydelige for forældre og andre og giver grundlag for debat i samfundet. Måske bliver skoledebatten ligefrem et udtryk for en bredere utilfredshed med forhold i samfundet. Eller sagt på en anden måde: i skolen fremtræder problemer og modsætninger i samfundet i en forholdsvis konkret og dagligdags skikkelse.

Hvorom alting er, så har man igenem de sidste år med fornyet kraft diskuteret skolens situation og fremtid i Grønland. I det følgende vil jeg forsøge at skitsere nogle hovedtendenser i debatten. Det er nemlig ikke ligegyldigt, hvorledes de forskellige tendenser fremføres. Ofte synes det som om man kombinerer flere synspunkter – og derved sammenfatter ideer, der faktisk ikke nødvendigvis hænger sammen. Jeg mener ikke, at der hidtil er gjort noget egentligt forsøg på at udrede de forskellige synspunkter fra hinanden, og jeg har i den forbindelse en mistanke om, at debatten af denne grund mangler en klarhed, der gør den i stand til at få konsekvenser for skolepolitikken.

Det er ikke så meget de enkelte fag, der har min interesse. Det er snarere den generelle pædagogiske holdning, der ytres i de forskellige tendenser i skoledebatten.

De forskellige synspunkter/tendenser er forskellige svar på en række spørgsmål, der angår skolens funktion i samfundet idag. Det er fortsat sådan, at skolen på mange måder er en overflytning af den danske folkeskole til Grønland. Dog adskiller skolen her sig på nogle – vigtige – punkter fra skolen i Danmark. Man har formelt gjort grønlandsk til modersmål – og derfor til hovedsproget i skolen. Dansk er tilsvarende blevet nedprioriteret holdningsmæssigt og tilmæssigt. Dansk defineres som fremmedsprog i skolen – hvad der så end menes med »fremmedsprog«. Endvidere har man søgt at indføre fag, der direkte peger mod det grønlandske samfund. Her kan nævnes praktiske færdigheder som skindsyning, våbenkundskab og fangst/fiskerorientering. I de øvrige fag har man søgt at relatere undervisningsstoffet mere mod samfundet her.



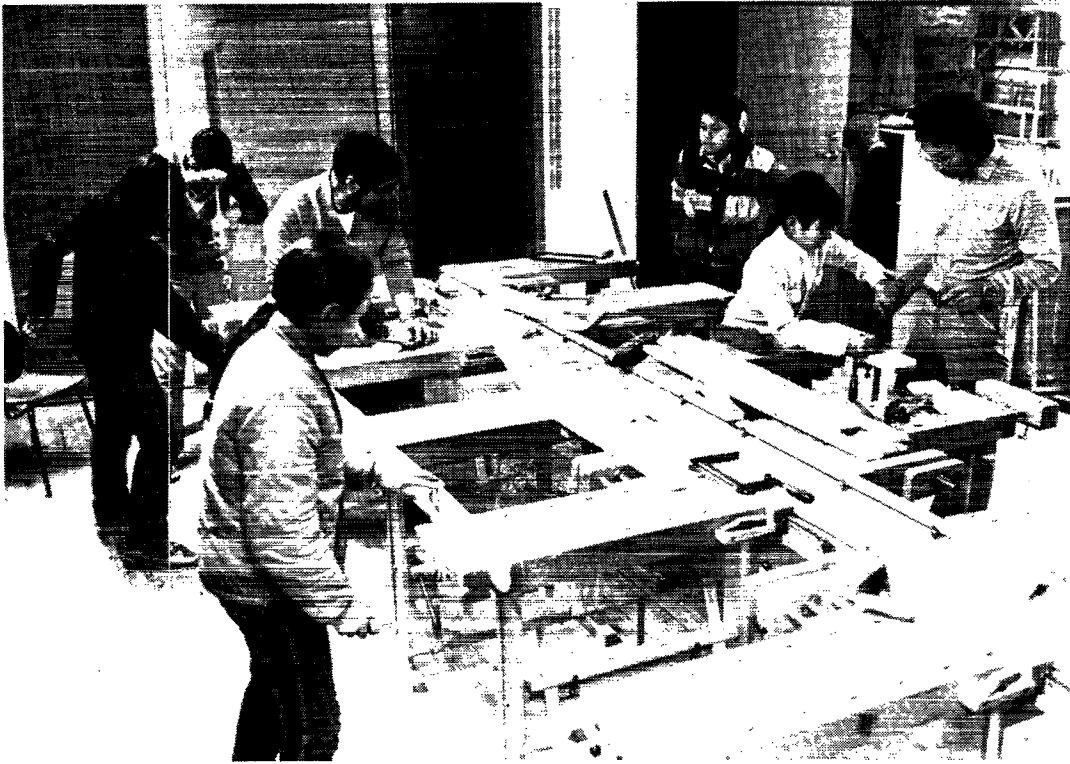
Fot.: Mike Siegstad.

De forskellige synspunkter i skoledebatten må forholde sig til, hvor langt denne »grønlandisering« skal gå. Det danskorienterede HF er flaskehalsen på vej mod videre uddannelse – og ligeledes kan HF hænge sammen med en ændret folkeskole? Hvilke begrænsninger og hvilke muligheder ligger der indenfor et uddannelsessystem, der stadig i høj grad er afhængigt af det danske uddannelsessystem? Hvor langt kan man ændre skolen gennem reformer? Måske kommer der et tidspunkt, hvor helt grundlæggende dele af skolen må ændres. Hvilken pædagogisk metode kan man bruge i skolen idag – med dens forgreninger af faglige og sociale problemer og forpligtelser?

Sådanne spørgsmål må de forskellige tendenser i skoledebatten som sagt kunne svare på. Det er faktisk svarene, der adskiller synspunkterne – snarere end det er beskrivelserne af problemerne. Og nu til de enkelte synspunkter, som jeg har sat følgende overskrifter på: Den pædagogiske skolekritik, den konservative skolekritik, den kulturelle skolekritik og den uddannelsesøkonomiske skolekritik.

Den pædagogiske skolekritik

Den pædagogiske skolekritik har i sin nuværende form en flereårig historie bag sig. Kritikken tager i høj grad udgangspunkt i udviklings- og indlæringspsykologi. Herudfra argumenterer man



Fot.: Mike Siegstad.

for, at skolen er for bogligt orienteret. Børn lærer ikke gennem boglig viden, hvis ikke den boglige viden står i direkte forhold til børnenes erfaringer og egne spørgsmål. Den traditionelle, bogligt orienterede skole dræber barnets spontane glæde ved at lære noget. Barnet lærer ved at være aktivt undersøgende, men skolen tvinger barnet ind i en passiv, modtagende rolle. Det tager lang tid at ødelægge børnenes spontane trang til aktivitet og videns-tilegnelse – men det lykkes efterhånden for den traditionelle skole. Det sker ved at man sætter børnene i ukendte og uacceptable situationer, såsom at sidde stille, vente på de andre, lære i samme tempo, ikke selv formulere de spørgsmål, der skal under-

søges, ikke følge egne interesser osv. Den viden, børnene skal lære i skolen er boglig, virkelighedsfjern og abstrakt. Igennem skolen udklækkes den ene årgang efter den anden af unge, der har mistet glæden ved at lære og vide noget – og reagerer med trods overfor forsøg på indlæring af fagligt stof. Disse unge har mistet fornemmelsen af at viden er noget, der faktisk kan bruges i bestemte situationer. Og at en sådan viden er nyttig. Skolen har aldrig sat eleverne i relevante situationer, hvor de faktisk oplever at de har brug for at undersøge omgivelserne og derigennem skaffe sig viden – bortset fra eksamen, der er skolens og ikke elevens måde at måle viden på. De unge har igennem en sådan sko-

leopdragelse mistet forståelsen af at have ansvar for sig selv. Løsningen på problemerne er, at skolen bliver mere virkelighedsnær i sit indhold, samt at dens undervisningsmetoder nærmer sig til børnenes spontane, aktive indlæringsmåde. Aktivitet er det grundlæggende begreb – kombineret med et krav om at barnet i videst muligt omfang igennem selvstyring bliver medansvarlig for sin indlæring (selvfølgelig vejledt af læreren og underordnet visse fælles regler i klassen).

Skolens faglige niveau forestiller man sig højere end nu, idet man mener, at eleverne vil nå længere end de gør nu, hvis de blev undervist på en mere virkelighedsorienteret og aktiviserende måde. Man vil stimulere børnenes lyst til at lære og skaffe sig viden. Derved skulle børnene også senere hen være aktive og medansvarlige for deres egen indlæring (det faglige niveau). Helst ville man nok ændre skolens faglige formål – således at stoffet i skolen peger frem mod lokalsamfundets krav til børnenes opdragelse. Dette synspunkt har iøvrigt mange historiske fortilfælde i andre tidligere kolonier. Her skal det blot nævnes, at man forestiller sig skolen som et kulturcentrum for byen/bygden.

Sådanne krav til skolen kommer let i modstrid med mange forældres ønsker – da mange forældre fortsat ønsker, at netop deres børn får en bogligt orienteret uddannelse.

Skolens sociale mål skal opfyldes gennem samarbejde mellem eleverne og lærerne, samt andre mennesker, der har en viden, der bør undervises i i skolen. Fællesskabet skal udspringe af det fælles

arbejde med et virkeligt og nærværende problem/spørgsmål.

Skolen får også en del praktiske mål – udover at lære børnene at læse, skrive og regne. Skolen skal gøre børnene til anvendelige borgere i lokalsamfundet af imorgen. Den konkrete viden, der læres i skolerne, skal orienteres mod færdigheder, der kan anvendes lokalt. Heri er denne type skolekritik på linje med andre synspunkter.

Som metoder foreslås emne-arbejder og oplevelser som grundlag for videre bearbejdning. LTG-metoden er fx. blevet anvendt.

De teoretiske kilder til denne type skolekritik findes hos pædagoger som Dewey, Piaget, Freinet og Bruner. Disse teoretiske kilder er interessant nok på flere punkter i modstrid med hinanden. Da man i USA i 1950'erne vendte blikket mod Piagets udviklingspsykologi for at opbygge et skolevæsen, der stimulerede børnene optimalt intellektuelt, skete det i nogen grad som en reaktion mod anvendelsen af Deweys ideer i skolerne. Dewey lagde nemlig størst vægt på skolens opdragende opgaver.

De mere konkrete forbilleder er at finde i skoler i USA og England. Den type skoler, man forestiller sig vokse frem i Grønland, har således tydeligt forbilleder i USA og England. I USA i de såkaldte progressive skoler og i de Piaget-inspirerede skoler, der opstod op gennem 1960erne, i England i de aktivitetsorienterede metoder, man har brugt i indskoling og de første skoleår (måske især omkring matematik-undervisning).

Det centrale begreb »aktivitet« fortjener en kommentar. I de nævnte kilder –

såvel de teoretiske som de praktiske – fremtræder aktivitet som en grundlæggende egenskab ved mennesket. Derved løsgøres begrebet fra en anden vigtig bestemmelse ved aktivitet. Nemlig at aktiviteten på en eller anden måde står i forbindelse med begrebet arbejde. Hvorledes står aktiviteten i skolen i relation til arbejdet i samfundet – ja, det udgør et problem for aktivitetspædagogikken. Aktiviteten sættes ikke i forbindelse med arbejdsdelingen i samfundet. Det betyder, at aktiviteten ikke relateres til det, man i sociologisk litteratur kalder samfundets klassesdeling.

Igennem hele det tyvende århundrede er lønarbejdernes skare vokset kraftigt i Grønland. Udviklingen er især gået stærkt gennem de sidste 30 år. Dette fænomen sammenholdt med den økonomiske politik, der er ført, giver grundlag for at tale om klassesdeling i samfundet. Man kan blot se på en opgørelse over forskellige erhvervs- og arbejdsfunktioner – så ser man den sociale lagdeling. Man kan endvidere se på opgørelser over lønforhold – så ser man det samme under en anden synsvinkel. Klassesdelingen har dog næppe udviklet bevidsthedsformer som de kendes fra lande med en lang kapitalistisk tradition. Klassesdelingen opleves endnu ikke som noget grundlæggende i samfundet, men alligevel er den der. Børn fra forskellige miljøer opdrages ikke ens.

Aktivitetspædagogikken er i andre lande blevet voldsomt kritiseret for ikke at give børnene mulighed for at erkende samfundets arbejdsdeling som et modsætningsforhold mellem modstridende interesser. Arbejdsgivere og arbejdere

har på væsentlige punkter ikke sammenfaldende interesser – og dette kan man ikke lære om i skolen ved blot at være aktiv. Man har forsøgt at arbejde projektorienteret i skolerne i det små i snart lang tid. Men ligesom det er tilfældet med aktivitetsbegrebet er den projektorienterede undervisning endt som blot og bart emne-arbejde. De erkendelsesmæssige fordele, der skulle være ved at opspore modsætninger i samfundet er faldet bort. Projektmetodens renæssance i halvfjerdserne var oprindeligt teoretisk – beskrevet som en problem-søgende undervisningsmetode, ikke blot et emne-centreret forløb.

Det synes at være et meget uopdyrket område i hele skoledebatten i Grønland, hvorledes børns erfaringer og opførelse i skolen står i forbindelse med samfundets klassesdeling. Oftest har man samlet interessen om forskelle og ligheder mellem de grønlandssprogede og de dansksprogede klasser eller mellem byskoler og bygde-skoler. Disse synsvinkler hænger givetvis sammen med oplevelsen af, hvad man finder væsentligt. Klassestrukturen findes måske ikke væsentlig endnu.

I denne forbindelse må man bemærke, at aktivitetspædagogikken i den aktuelle form er hentet hertil fra samfund med en udpræget kapitalistisk samfundsstruktur. I USA tjente aktivitetspædagogikken som et tilpasningsmiddel overfor socialt utilpassede immigrant-grupper i storbyernes slumkvarterer. Disse grupper skulle udgøre grundstammen i industriens arbejdere og være med til at forhindre dannelsen af en faglig og klasse-mæssig identitet blandt disse arbej-

dere. I stedet fremmedes individualisme i ønsket om social opstigning.

Hvor smukke og rigtige mange ideer hos Dewey¹ end er – så tjente aktivitetspædagogikken i USA altså til at socialisere børnene ind i et bestemt kapitalistisk samfund. Hvor rigtige Bruners² ideer om at børn skal lære gennem eksperimenter end er, så må netop den udformning, han gav dem, ses i forbindelse med bestemte udviklingsproblemer i det amerikanske uddannelsessystem på daværende tidspunkt.

Det er i denne forbindelse mærkværdigt, at man ikke i højere grad har hentet inspiration fra andre tidligere kolonier. I nogle af disse søger man netop at opbygge en anden type aktivitetspædagogik, hvor man med udgangspunkt i f.eks. Mao's skrifter om det sammensatte forhold mellem viden, erfaring og klassekamp søger at opbygge skolen omkring en erkendelse af, at viden står i forbindelse med de erfaringer, børnene gav – og at disse erfaringer er gjort i konkrete sociale situationer og således *også* har et bestemt klasse-præg. Når dette er sagt, skal det nævnes, at aktivitetspædagogikken er et uhyre virkningsfuldt middel i skolerne. Endvidere må det nævnes, at aktivitetspædagogikken blomstrer med gode ideer til, hvad man kan foretage sig i skolen. Konkrete, praktiske ideer til læreren. Det bliver spændende at se, hvorledes man i skolerne vil bruge disse mange ideer. Derved vil skolerne givetvis blive mere børnevenlige, som aktivitetspædagogikkens fortalere siger.

Og så kan aktivitetspædagogikken som metode jo givetvis kombineres med

større bevidsthed om de modsætninger, der er under udvikling i samfundet. Det er et spørgsmål om lærerens målbeskrivelser for undervisningen – da aktivitetspædagogikken på sin vis blot er en metode.

Indtil videre er denne type pædagogisk kritik af skolerne her i høj grad kommet oppefra i undervisningsadministrationen. Den har vundet en vis udbredelse på skolerne. Der er tale om udbredelse af bestemte metoder – der kan løsrives fra de holdninger til, hvorledes de skal benyttes – der ofte følger med selve indlæringen af den nye metode.

Den uddannelses-økonomiske skolekritik

På visse punkter beslægtet med den pædagogiske skolekritik er der formuleret en kritik af skolen for ikke at svare til samfundets behov for arbejdskraft. Hvor den pædagogiske kritik tager sit udgangspunkt i udviklingspsykologiske begreber (samt beskrivelser af mennesker hentet fra den såkaldte humanistiske psykologi fra USA i 1960'erne), tager den uddannelsesøkonomiske kritik sit udgangspunkt i en forestilling om, hvilken type arbejdskraft, samfundet har brug for.

Man kritiserer skolen for at være alt for domineret af undervisningen af de få elever, der senere skal på HF. Den store gruppe elever, der skal ud i erhvervslivet på et tidligere tidspunkt svigtes. Sigtet mod de boglige, højere uddannelser gennemsyrrer skolen helt fra begyndelsen i en sådan grad, at hovedparten af børnene – alle de, der ikke når frem til de højere uddannelser – ofte efterlades på halvvejen med en halv-lært og ubrugelig



Fot.: K'unerseq Rosing.

viden. Ubrugelig for så vidt det ikke er den viden, de faktisk har brug for, når de forlader skolen og skal tilpasse sig arbejdslivet. Skolen i Grønland er ifølge kritikken stadigvæk i altfor høj grad orienteret i forhold til det at forberede eleverne til en videregående dansk uddannelse. HF-eksamen er som sagt flaskehalsen her; og HF i Grønland er fortsat dansk HF.

Så vidt, så godt er det rigtigt, at skolen bruger mange kræfter på det faglige med henblik på at muliggøre fortsættelse på HF. Således er skolen nok endt meget som en forberedelsesskole i stedet for en erhvervsorienteret skole. Men det er en

forberedelsesskole til videre skolegang, for eksempel på HF. En sådan skole er nok almindennende, men det almindennende koncentrerer omkring fag, emner og metoder, der skal fremme enkelte elevers mulighed for at få videre uddannelse. Derved falder en stor gruppe elever fra – det almindennende angår for så vidt ikke rigtigt dem, da de netop ikke skal have videregående boglig uddannelse. Skolen bliver let uvirkelig og ligegyldig for denne gruppe elever. Skolen bliver et opbevaringssted.

Skal skolen være almindennende i virkelig forstand eller skal den være erhvervsorienteret. Måske kan opdelin-

gen i disse to muligheder synes kunstig, men det er alligevel et af de ældste – og mest grundlæggende – spørgsmål, man har stillet folkeskolen. Det kan måske løses ved, at folkeskolen bliver erhvervsorienteret på en måde, der ikke knytter eleverne direkte til én arbejdsplads eller til ét erhverv.

Hvorledes kan dét lade sig gøre?

Løsningen på dette spørgsmål har man ment at finde i forskellige arbejds-skole-ideer. Dels søger man at gøre udskolingen så erhvervsorienteret som muligt gennem vejledning og praktik, måske ligefrem erhvervs-klasser, dels søger man at opbygge specialpædagogiske projekter centreret omkring arbejde. På sin vis hører ungdomstjenesten vel også til blandt de arbejds-pædagogiske forsøg. På skole-erhverv-konferencen i Qaqortoq foreslog man endvidere at gøre folkeskolen kortere, således at skolen ikke kommer til at fungere som ungdomspasning, ligesom det faglige udbytte af de sidste år blev anset for at være for lavt.

Der findes en række problemer i forestillingen om, at skolen kan gøres mere direkte erhvervsorienteret. I den vestlige verden har man set, hvorledes Manpower analyserne konsekvent er slået fejl – det er svært at forudsige, hvilken type arbejdskraft, samfundet har brug for om 10 år, når nutidens 1. klasser begynder at vise sig på arbejdsmarkedet. I tidligere kolonier – dvs. lande i den tredje verden – har man forsøgt sig med »on the job training« i sidste ende af skolegangen. Det gjorde man fordi de uddannelses-betegnelser, man havde overtaget fra vesten ikke passede til samfun-

dets krav om kvalifikationer. I øvrigt afhænger successen ved on-the-job-training af samfundets økonomiske struktur: hvor der findes et privat erhvervsliv, der kan betale højere lønninger end staten, bliver staten ofte en leverandør af uddannet arbejdskraft til det private erhvervsliv. Og det var vel ikke meningen.

Løvrigt er det mit indtryk, at mange folkeskolelærere i Grønland frygter samme udvikling. Nemlig at folkeskolen skal dikteres af det private erhvervsliv, der ønsker en tilpasset og problemfri arbejdergruppe. At kommunerne, hjemmestyret og staten er de største arbejdsgivere komplicerer blot situationen, da der jo ikke er tale om nogen planøkonomisk struktur.

Det er således svært at planlægge, hvorledes skolen fagligt skal tilpasses erhvervslivet. Dette er nemlig noget andet end at foreslå, at skolen skal tilpasses det samfund, den fungerer i. Det sidste turde være klart nok – spørgsmålet er blot hvordan. Ligeledes når man taler om erhvervslivet – hvad er det? En af arbejdsgrupperne i Qaqortoq nævnte følgende emner, der foreslås indført i 7–8 klasser i bygder: Andelsbevægelser, fiskeri og fangst, vedligeholdelse af huse, skindsyning, håndarbejde, motorlære, regnskabsføring, førstehjælp, familieplanlægning, arbejde i produktion, husflid, miljø- og ressourcebeskyttelse og kommunikation. Endvidere havde denne type undervisning følgende overskrift: At eleverne lærer ved at arbejde og arbejder ved at lære. Man søger også i byerne – blandt andet gennem gren- deling af klasserne fra 10. klasse – at ar-

bejde med projekter, der beskæftiger sig med erhvervslivet i samfundet.

Disse forslag synes alle at være et fremskridt i den nuværende situation. Men stadig må vi huske den før omtalte utryghed hos mange lærere for, hvor langt skolen skal styres fra erhvervslivet.

Helt grundlæggende er det et spørgsmål, om det er muligt at tilpasse det offentlige uddannelsessystem til erhvervslivet i et kapitalistisk samfund.

Endelig er det interessant at se, at tendensen i retning af enhedsskole, som man har søgt at fremme i snart mange år, nu problematiseres. Man taler nu om grendeling, deling af eleverne i forskellige linjer eller klasser, hvoraf nogle er bogligt orienterede og andre er direkte »erhvervs-orienterede«. Dette synes ved første blik at være en god løsning, men alligevel bør man huske, at skolen i høj grad sorterer eleverne ud fra deres sociale tilhørsforhold i samfundet. Hvorledes vil nu en grendeling af skolens ældste klasser påvirke denne sociale sortering? Den vil sandsynligvis forstærke den. Og det er ifølge de fleste debatører i skoledebatten noget, der skal undgås, ja, ligefrem modvirkes.

Endelig er det problematisk at fjerne de »boglige« elever fra et direkte forhold til arbejdet i samfundet. En større orientering mod og forståelse af det produktive arbejdes betydning for samfundet ville også have en gavnlig virkning på disse elever, der sigter frem mod videregående teoretisk uddannelse.

Når jeg bliver ved med at nævne forholdet mellem skolen og samfundets økonomiske struktur, er det fordi der dér findes basale begrænsninger for sko-

lens udvikling. Det at være en ansvarsbevidst arbejder er noget andet, når man arbejder for fællesskabet. At arbejde for andre vil her sige at arbejde for den arbejdsgiver, man er ansat hos; men det at arbejde for arbejdsgiveren og det at være et ansvarsbevidst medlem af samfundet er ikke absolut sammenfaldende. Hermed er skolepolitikken blevet en del af den almindelige politiske udvikling – hvorledes man ønsker at fordele goderne og pligterne i samfundet.

For at undgå misforståelser: at skolen skal tilpasses det omkringliggende samfund turde være klart. En sådan tilpasning omtales ofte som grønlandisering af skolen – hvilket ofte opfattes som det at beskæftige sig med »grønlandske emner« i undervisningen. Grunden til at dette ikke gælder overalt i den grønlandske skole idag, skyldes den forvridning, skolen har været udsat for igennem kolonitiden og nyordningstiden. Dette vender vi tilbage til om lidt – i forbindelse med den kulturelle kritik.

Til sidst bør det nævnes, at tankerne om at tilpasse skolen til børnenes fremtid som fiskere, fangere eller arbejdere i nogen grad oprindeligt blev fremført fra SIK's side. Derfor synes det endnu engang bemærkelsesværdigt, at der er så få antydninger af klasseaspekter i synspunktet. Man kan undre sig over, at der ikke er fremlagt nogen egentlig samfundsanalyse som grundlag for ideen om at tilpasse skolen til samfundet. Indtil videre opereres der i høj grad med upræcise betegnelser: samfundet, erhvervslivet, fremtidig beskæftigelse osv.

Det virker unægtelig lidt som om manglen på en sådan samfundsanalyse begrænser perspektiverne i denne type skolekritik. Men dermed ikke være sagt, at det ikke er godt at begynde at ændre skolen, således at man med tiden kan give eleverne et såvel praktisk som bevidsthedsmæssigt aktivt forhold til samfundet omkring dem.

Det kan undre, at man indtil videre koncentrerer sig om skolens ældste klasser, når man taler om erhvervsorienteringen. Hvorfor har man ikke udvidet synsvinklen og spurgt om det overhovedet er muligt at »lappe« på forholdet mellem skole og samfund i slutningen af skoleforløbet. Hvis skolen er fremmed i forhold til samfundet, må man vel begynde at ændre skolen allerede fra skoleforløbets start – som man efter sigende forsøger i nogle bygder.

Den konservative kritik

»De konservative anklagede skolen for at have en lav standard og en dårlig disciplin samt for at lade de begavede elever i stikken«, skriver Torsten Husén om konservativ skolekritik. En lignende kritik er fremkommet i Grønland i de sidste par år. Den konservative skolekritik tog sit udgangspunkt i et åbent brev fra en gruppe lærere på skolen i Narsaq. Lærerne ønskede, at landstinget/landstyret skulle ændre skoleloven således at lærerne fik større beføjelser overfor eleverne – især urolige elever i de ældste klasser. Blandt andet tænkte man sig mere effektive muligheder for bortvisning af elever. Dette brev udsprang givetvis af en reel oplevelse af, at skolen ikke kunne fortsætte således som den

var. Men selve løsningsforslaget ramte med sikker præcision ind i en udbygning af skolens rolle som social sorteringsmekanisme. De elever, der udgør den store majoritet af problembørnene (set med skolens øjne) kommer fra de såkaldt lavere sociale lag i samfundet. At der er problemer med børnene i skolen kan henføres til forhold i deres hjem – men det kan faktisk også skyldes, at skolen ikke kan tilpasse sig til disse børn. De børn, der fungerer godt i skolerne, gør det blandt andet fordi de kan tilpasse sig til skolens (bestemte) normer.

Brevet fra lærerne i Narsaq udløste en del synspunkter, der fulgte ideen op: Hovedideen var, at skolens beføjelser overfor børnene burde udvides kraftigt, da hjemmene ikke klarede rollen som opdrager tilfredsstillende. Det blev i debattens iver påstået, at sprogproblemet ingen væsentlig rolle spillede for børnenes succes i skolen. Endelig mente man, at lærerne i højere grad skulle kunne bestemme elevernes faglige valg samt bestemme indholdet i fagene uden for meget elev-medindflydelse.

Der er ikke meget at sige om denne kritik. Den afspejler nok lærernes oplevelse af deres situation – men synes mere at være et råb om, at der er noget galt end et egentligt løsningsforslag. Bemærkelsesværdigt er det at skolen holdes ude som årsag til de mange problemer. Det kommer derfor til at dreje sig om at få skolen til at fungere. Og det kræver nogle lovmæssige stramninger.

Men hvis nu skolens problemer også skyldes skolens måde at fungere på, så betyder en stramning jo blot en uddyb-



Fot.: Mike Siegstad.

ning af problemerne. Hvis der er uoverensstemmelser mellem den skole, man har, og forhold i samfundet, så uddybes disse uoverensstemmelser blot ved stramninger. Tekniske løsninger kan ikke løse uoverensstemmelser af en sådan karakter. Ved stramninger, der foretages uden ændringer iøvrigt i skolen, understreges skolens rolle som social sorteringsmekanisme blot. Og hvis den konservative skolekritik overhovedet vil vinde nogen tilslutning i fremtiden, så vil denne tilslutning antagelig komme fra de kredse, hvis børn klarer sig godt i skolerne idag. Den konservative skolekritik forestiller sig et elitært uddannelsessystem, hvor de få får optimale muligheder, idet de urolige elementer kan sies fra, når de udviser tegn på protest.

I denne sammenhæng må man huske, at successen i det nuværende skolesystem stadig hænger sammen med et godt kendskab til dansk. Det er stadigvæk en lille del af en børneårgang, der klarer sig igennem til en videregående uddannelse – og jo længere vi bevæger os bort fra berøring med dansktalende miljøer og omgivelser, jo sværere får børnene ved at nå op i uddannelsessystemet. Dette er et meget gammelt problem – den inhomogene skole i Grønland. Den sociale og kulturelle slagside ved den konservative skolekritik skulle hermed være tydelig.

Den kulturelle skolekritik

Den kulturelle skolekritik drejer sig om, at skolen skal være mindre danskorienteret. Man mener, at der på væsentlige

punkter er tale om et modsætningsforhold imellem den grønlandske og danske kultur i skolerne. Dette angår dels undervisningssproget, dels de normer og holdninger, der formidles i skolen, samt endelig det indhold, der arbejdes med (det faglige stof).

Skolens faglige mål skal hentes gennem den grønlandske kultur. Ikke sådan forstået, at der kun skal undervises i emner fra denne kultur i skolen, men således at stoffet ikke føles fremmed og dermed ligegyldigt. Den nye viden skal integreres i kulturen, fremfor blot påføres udefra. Man vil selv vælge, hvad der kan bruges og hvad der ikke kan. Ligeledes spiller sproget en stor rolle: undervisningssproget skal være grønlandsk; børnene skal lære at bruge deres modersmål som et vigtigt redskab til abstrakt tænkning (selvfølgelig også som dagligsprog). Endelig skal de emner, der undervises i, i højere grad hentes fra livet i Grønland. Her tænkes ofte på lokalsamfundet. Igennem halvfjerdsener er der foretaget en voldsom ideologikritik af skolens indhold: børnene lærte for meget dansk-orienteret. De lærte for meget om træer og grise og for lidt om sæler og redskaber. De lærte for meget om dagliglivet i Danmark og for lidt om livet i deres eget land. Kritikken er formelt set akcepteret idag – men ændringen i praksis viser sig kun langsomt.

Skolens sociale mål skal også passe til den grønlandske kultur. Siden 1950'erne har den danske påvirkning været for stor, siger man. Børnene og de unge er blevet gjort fremmede overfor deres egen kultur. De opfører sig og reagerer efter danske normer – hvilket dels kan

give dem problemer personligt, dels kan medføre en nedbrydning af den grønlandske kultur. Sproget, med dets mange retningslinjer for menneskelig opførsel, ses igen som noget centralt.

Skolens mål med hensyn til indlæringen af praktiske færdigheder hos eleverne må orientere sig mod lokalsamfundet.

Børnene skal lære de praktiske færdigheder, man har brug for i det samfund, de vokser op i. På dette punkt minder den kulturelle skolekritik om den uddannelsesøkonomiske kritik. Men alligevel kan man sige, at den kulturelle skolekritik lægger mere vægt på undervisning i inuits gamle færdigheder. Disse kulturverdier skal bevares for eftertiden – dels pga. deres praktiske værdi, dels på grund af deres kulturelle værdi.

Skolen idag er langt fra det, den kulturelle kritik ønsker. En af grundene hertil er manglen på grønlandske lærere i skolerne. For så vidt skolen ikke ændrer karakter radikalt, vil der fortsat i lang tid være brug for mange, mange danske lærere. Det bør straks nævnes, at de danske lærere ikke ansætter sig selv – deres tilstedeværelse er udtryk for en bevidst stillingtagen hos den ansættende myndighed i Grønland. Ligeledes skyldes problemerne i den grønlandske skole næppe de danske lærere – de må snarere opfattes som endnu et symptom på en skæv udvikling. Iøvrigt ligger der antageligt heller ikke nogen uvilje mod de danske lærere i sig selv i denne type skolekritik. Der ligger blot en saglig konstatering af, at et land ikke i længden kan opbygge sit uddannelsessystem med lærere, der i mange henseender er frem-

mede i børnenes samfund, kultur og sprog. I 1980/81 havde man 298 grønlandsksprogede undervisere og 425 dansksprogede undervisere, i 1981/82 var tallene 332 grønlandsksprogede undervisere og 453 dansksprogede undervisere. Tallene er uden timelærere.

Man antager, at de mange danske lærere virker forvirrende for børnene – børnene kommer i klemme mellem skolens normer og holdninger og hjemmenes. Skolen socialiserer børnene for meget til danske normer, hvilket anses for at være skadeligt for bevarelsen af den grønlandske kultur. Den kulturelle skolekritik har angrebet Danmarks-opholdet, der indførtes i 1960erne. Man anklager hele skolepolitikken dengang for at ville »stjæle« børnene fra det grønlandske samfund. En slags åndelig bortførelse. Når man læser ideologien bag skoleordningerne i 1950erne og 1960erne – og ser de praktiske konsekvenser – må man nok give kritikken ret. Hvad formålet med hele politikken dengang var, er svært at sige idag – det foregik i ligestillingens navn. Og denne ligestilling er netop det, man kritiserer idag, fordi det indebar, at grønlænderne skulle omdannes til danskere. Det grønlandske sprog og den grønlandske kultur skulle væltes over ende for at give plads for nytidens ligestilling og fremskridt. Det var forkert – siger man idag. Og set tilbage på fra bagklogskabens sikre position ligner udviklingen dengang rigtigt nok en snedig neokolonialistisk manøvre, hvis sigte synes at have været en så tæt sammenknytning af den danske og den grønlandske økonomi, at Grønland udviklede sig ind i total afhængig-

hed af den danske økonomi. Kort sagt: at det, man kaldte udvikling var en proces, der udviklede afhængighed og underudvikling i Grønland. Mønstrer – den såkaldte afhængige udvikling – kendes iøvrigt fra andre steder i verden i forholdet mellem industrielt udviklede lande og tidligere kolonilande.

Når man ønsker, at skolen skal være mere grønlandsk, må man have forslag til løsninger af lærer-problemet. Man foreslår her, at man nedsætter læreruddannelsens længde og at man i langt højere grad end nu benytter ikke-læreruddannede borgere i undervisningen. Man mener også, at adgangskravene skal mildnes, således at der ikke længere skal kræves HF-eksamen som optagelseskrav.

Man kan nok se, at disse forslag kan give problemer. Men ingen mener vel, at det at grønlandisere skolen bliver nogen smertefri proces. Eksempler fra andre tidligere kolonier viser da også at springet må tages på et eller andet tidspunkt: den gamle skolestruktur må brydes op, nye lærerkræfter må til og skolens funktion i samfundet må tages op til revision. Det er således et spørgsmål om man overhovedet kan grønlandisere skolen grundlæggende, så længe det nuværende skolesystem opretholdes i hovedtræk. Og nedbrydningen eller ændringen af det nuværende – på mange måder dansk-orienterede skolesystem – møder voldsom modstand fra forskellige grupper i samfundet. Man ved godt, at hvis ens børn skal have en videregående uddannelse, så må de have en god undervisning i dansk.

Det grønlandske skolesystem er stadig afhængigt af det danske. At grønlandisere skolen vil sige at gøre op med denne afhængighed. Ellers vil skolen ikke ændre sig – ej heller selvom andelen af grønlandsksprogede undervisere bliver større.

I efteråret 1983 blev nogle af disse problemer iøvrigt diskuteret i landstinget. Man understregede fra flere partiers side, at man stadig har brug for danske undervisere i skolerne, og at det danske sprog ikke er på vej ud af Grønland. Samtidig opstod der en debat i Danmark om, om ikke det var muligt at »slippe af med« Grønland. Begge dele har gjort, at de politiske toner i grønlandiseringsdebatten har ændret karakter – hvilket dog ikke ændrer ved ønsket om at gøre skolen mere grønlandsk: fagligt, sprogligt og kulturelt. Udformningen af skolerne er et grønlandsk anliggende, hvor der må udformes en pædagogik og skolepolitik, der har kulturelle rødder her.

Debatten

Jeg har nu givet en fremstilling af de forskellige synspunkter i skoledebatten. Visse steder har det ikke kunnet undgås at inddrage mine vurderinger i fremstillingen. Afslutningsvis vil jeg nu fremdrage visse kendetegn ved debatten generelt set.

Det *første kendetegn* er, at debatten er præget af en vis begrebsmæssig løshed eller uafklarethed. Da man fra de forskellige synsvinkler beskæftiger sig med de samme emner, bliver det ofte svært at tydeliggøre forskellene i brugen af udtryk.

Et eksempel er erhvervsretningen af undervisningen. Det ønskelige i en erhvervsretning fremføres fra flere forskellige synspunkter. Er det nu det samme man mener med ordet »erhvervsretning«. Det er det ikke, så vidt jeg kan se.

Hvis man argumenterer ud fra uddannelsesøkonomiske forhold bliver erhvervsretningen noget ganske andet end hvis man argumenterer ud fra kulturhistoriske forhold. Det ene synspunkt interesserer sig for opbyggelsen af en moderne arbejdsstyrke i det industrialiserede og teknologiske samfund, det andet synspunkt opfatter arbejdsprocesserne som et grundlæggende element i inuits kultur, der gennem arbejdsorientering af skolerne skal videregives til børnene. Også den pædagogiske skolekritik ønsker at skolerne skal gøres mere lokalt erhvervsrettede. Hermed menes der at skolerne skal være mere praktisk orienterede, gerne mod konkrete arbejdsprocesser i hjemmene og skolen (f.eks. husflid). Hvorledes arbejde og aktivitet egentlig skal hænge sammen uddybes ikke. Man har således flere synspunkter i skoledebatten, der beskæftiger sig med forholdet mellem skole og erhverv. Men man mener ikke det samme med erhvervsretningen. Ordet erhverv defineres simpelthen forskelligt i de forskellige synspunkter. Når man diskuterer kan man godt blive enige om, at skolerne skal orienteres mere mod erhvervene og arbejdsprocesserne i samfundet. Men enigheden kan næppe stå for en nærmere undersøgelse af, hvad man mener med erhverv og arbejde. Der kan således opnås en overfladisk

enighed, der pga. de skjulte modsætninger mellem synspunkterne ikke kan omsættes til praksis i skolerne.

Visse steder er man dog begyndt i praksis. Og disse steder bliver diskussionerne mere konkrete – modsætningerne mellem synspunkterne kommer frem på en klarere måde, hvilket gør en fortløbende revision af skolens udvikling lettere pga. den mere konkrete karakter, synspunkterne får.

Nu har vi set på udtrykket »erhvervsretningen« som et eksempel på et uafklaret udtryk, der benyttes af flere forskellige synsvinkler i skoledebatten. Der er mange andre. For eksempel er alle vel enige om, at børn skal være aktive i skolerne. Men hvad gemmer der sig bag begrebet »aktivitet«. Det er ikke afklaret på en måde, der kan klarlægge de forskellige synspunkters brug af begrebet. Man taler ligeledes om ansvar, samarbejde, det faglige niveau, kulturværdier, disciplin og stimulering. Hvorledes disse begreber defineres er uklart.

Det *andet kendetegn* ved skoledebatten er, at man ikke møder de socialisations-teoretiske og marxistiske synspunkter, der har præget den pædagogiske debat i den vestlige verden igennem de sidste 10–15 år. Man møder kun få henvisninger til sociale forhold i samfundet. Henvisningerne har været præget af at dreje sig om forholdet mellem den danske kultur og den grønlandske kultur – og de forskelle i indflydelse, indkomst og levestil, der kan knyttes til denne forskel. Man møder, som sagt, meget få henvisninger til klasseforhold i samfundet.

At man ikke møder sådanne henvis-

ninger kan undre. Det kan undre pga. den vidensformidling, der stadigvæk foregår fra Danmark til Grønland i form af bøger og lærerkræfter. Det kan endvidere undre, da der faktisk foregår en stadig udvikling af klassesdelinger i samfundet. Endelig kan det undre, da flere partier anser sig selv for at være socialistisk orienterede.

Grunden til at klasseanalyser ikke har fået den store udbredelse her skyldes nok, at de føles fremmede. Måske føles de endda som endnu en kulturimperialistisk stykvare, der skal europæisere menneskenes opfattelse af samfundet. At begreber som »europæisere« stadig kan benyttes hænger iøvrigt sammen med, at man understreger kulturforskelle i en sær abstrakt forstand. Det »europæiske« er nemlig ikke noget entydigt, homogent begreb. Den europæiske kultur er kendetegnet ved indre modsætninger, der søges skjult i den herskende ideologi i de fleste europæiske lande. Denne ideologiske fremstilling er tilsyneladende taget for gode varer i debatten, når man opfatter den europæiske kultur som et anvendeligt begreb, der ikke behøver defineres. Iøvrigt burde man måske være opmærksom på, at den såkaldte europæiske kultur er den kultur, der kendetegner kapitalismen. Den omtalte kultur er snarere kapitalistisk end europæisk. Denne kultur er beskrevet andetsteds og falder for så vidt udenfor vores emne her. Det væsentlige her er blot at bemærke, at kultur som begreb i debatten ikke har medinddraget det faktum, at den kapitalistiske kultur ikke er en sammenhængende, modsætningsfri helhed. Den er præget af indre, klasse-

mæssige modsætninger. Kultur i denne forstand er noget ganske andet end visse abstrakte forestillinger om hvad der kendetegner mennesker, der taler samme sprog og kommer fra samme geografiske område. Det er et reduceret kulturbegreb, der indtil videre har været anvendt i debatten. De politiske partier har da også brugt langt mere tid på at understrege kulturforskelle i den abstrakte, just kritiserede, form end på at beskæftige sig med klasseforskelle.

Endelig er der givetvis det reelle indhold i uviljen mod at tænke i klassebegreber, at sådanne begreber ikke opleves som vigtige. Man kan ved hjælp af tilgængeligt talmateriale forholdsvis nemt påvise klasseforskellene i samfundet (i hvert fald i de store byer i Vestgrønland) – men derfor behøver indbyggerne ikke at opleve disse forhold som væsentlige. Endelig kunne uviljen mod at tænke i klassebegreber skyldes, at de, der præger debatten i samfundet, tilhører den øvre del (indkomst og prestigemæssigt) af samfundet. Måske der ligefrem knytter sig klasseinteresser til modviljen mod at inddrage klasseaspekter i f.eks. skoledebatten.

Disse spørgsmål kan jeg ikke svare på, da der endnu ikke er foretaget undersøgelser af det. Her kan vi blot bemærke, at der er stor forskel mellem den pædagogiske debat i Danmark og her på dette punkt.

Personligt mener jeg, at en forskning, der udsprang af den grønlandske skole og fra de øvrige uddannelsesinstitutioner her, burde undersøge de sociale faktorer betydning for succes eller fiasko i skolen. Denne forskning bør tage sit ud-

gangspunkt her, ligesom dens resultater skulle kunne benyttes i skolerne. Man bør undersøge, hvilke børn, der klarer sig bedst i uddannelsessystemet – og hvorfor de gør det. Man bør systematisk undersøge, hvorfor børn fra bygderne ikke i gennemsnit når så langt i uddannelsessystemet som børn fra byerne. Man bør undersøge præcist hvorfor børn og unge fra de store byer får højere karakterer i HF end børn fra mindre byer. Der ligger således et stort uopdyrket område og venter på undersøgelser, der kan vejlede skolens udvikling fremover. Den fortsatte import af psykologiske og pædagogiske teorier kan ikke vejlede udviklingen – den kan kun bruges, hvis den sættes i relation til en forskning, der udspringer af skolen her.

Hermed er vi på vej over i det *tredje kendetegn* ved skoledebatten. Dette kendetegn er manglen på formidling mellem de forskellige synspunkter. Det synes ofte som om de forskellige synspunkter udvikler sig i deres egne baner, relativt upåvirkede af de øvrige synspunkter, der ligeledes udvikler sig i deres baner. Engang imellem mødes man i enighed om nogle ret upræcise begreber. Men nogle egentlige, gennemarbejdede forsøg på at sammenfatte synspunkterne på en afklaret og konkret måde er der ikke tale om. Problemet hænger sammen med den ovenfor nævnte mangel på begrebsafklaring. Derved vanskeliggøres sammenligninger mellem synspunkterne.

Når man taler om manglen på formidling mellem de forskellige synspunkter må man også nævne problemer med formidling mellem den del af debatten,



Fot.: Mike Siegstad.

der foregår på grønlandsk og den del, der foregår på dansk. I den grønlandsk-sprogede del af debatten vil man ofte gerne være fri for besværet med at oversætte debattens synspunkter. Dels er det tidskrævende, dels hæmmer det debattens frie udviklingsproces, dels kan det måske opfattes som en politisk manifestation ikke at oversætte (eller at gøre det). Den dansksprogede forældre, lærer eller uddannelsesplanlægger vil ofte undgå den grønlandsk-sprogede debat, da vedkommende af forskellige grunde kan føle sig utilpas ved at være der. Dette er ikke godt for debatten – især ikke da mange lærere og øvrigt personale indenfor uddannelsessystemet sta-

dig er dansksprogede (én-sprogede). Problemet kan måske løses ved at give referater på dansk midt i en debat. Den stadige tolkning er en belastning for begge parter.

Den dansksprogede debat kan følges af en stor del af de, der beskæftiger sig med uddannelse. Denne debat kan dog måske udløse en vis irritation, da den kan føles fremmed og for dansk orienteret. Når man taler om manglen på formidling mellem forskellige synspunkter, må man også nævne manglen på formidling mellem den teoretiske pædagogik, der undervises i f.eks. i læreruddannelsen, og den pædagogik, der benyttes i skolerne. Manglen på formidling vækker

irritation begge steder. Og skylden for den manglende formidling må placeres begge steder.

Den stadige kritik af Seminariet for at være for virkelighedsfjernt bør nok retfærdighedsvis opvejes med en kritik af skolerne for at benytte en forældet pædagogik. Med forældet tænkes på, at den traditionelle, disciplinorienterede klasseundervisning stadig står uhyggeligt stærkt i skolen. Dette kan skyldes en mangel på bedre pædagogiske metoder. Selvom det var tilfældet, behøver det dog næppe føre til en prakticistisk glorificering af en sådan undervisningsmetode. Iøvrigt forsøger man sig mange steder frem med andre metoder – så de findes altså. De lærerstuderende bibringes nogle gange igennem deres praktikophold på skolerne en næsten urokkelig tro på, at den traditionelle undervisningsform er den eneste »rigtige«.

Når kritikken således vender begge veje – både fra skolerne og fra læreruddannelsen – må man gøre noget for at løse det. Løsningen findes givetvis i udveksling mellem skolerne og seminariet. I form af lærere, i form af ideer, i form af undervisningsmateriale, i form af gensidige kurser, i form af fælles seminarer etc. En større administrativ åbenhed overfor nytænkning på dette felt kunne indenfor overskuelig tid virkeliggøre dette.

I forbindelse med manglen på formidling mellem forskellige pædagogiske synspunkter må vi også nævne forholdet mellem holdninger til undervisning og opdragelse, der måtte have kulturelle rødder her i samfundet, og den pædagogik, der teoretisk og praktisk er kommet

med det dansk-orienterede uddannelses-system. Den pædagogiske viden og kunnen, der kommer »indefra« må sættes i relation til den pædagogiske teori, der kommer »udefra«. Pædagogik er en del af kommunikationen i samfundet, den er en del af kulturen og af forholdet mellem mennesker. Pædagogik er et spørgsmål om samtale, om problemløsning, om vejledning, om fællesskab og engagement. Altsammen væsentlige dele af en kulturs forhold til sine børn og unge. Hvorledes står alt dette i forhold til de udefra kommende teorier og undervisningsmetoder. Skolen i sig selv er oprindeligt en del af kulturpåvirkningen. Hvorledes kan skolen som institution i samfundet formidle de forskellige opfattelser af undervisning og opvækst?

Det er indtil videre et uafklaret spørgsmål. Det må, som nævnt ovenfor, løses gennem en forskning, der udspringer af skolerne her. En forskning, der samler skolens erfaringer sammen og søger at forstå skolens specifikke forhold her. I denne forskning må de pædagoger, der har deres egne personlige og kulturelle rødder her være drivkraften. Kun de kan på længere sigt klare denne opgave. Læreruddannelsen bør i høj grad dreje sig om den opgave – at finde en position, hvor teorierne begynder at udspringe af samfundets aktuelle situation og kultur.

De tre ovenfor nævnte kendetegn ved skoledebatten angår debatten som debat. Så lidt som muligt er jeg gået ind i diskussion af de forskellige punkter i denne afsluttende oversigt.

Man kunne også have valgt andre kendetegn. Hvis man havde interesseret

sig specielt for et spørgsmål (f.eks. skolens rolle som kulturformidler, som kommunalt kulturcenter o.lign.) kunne man have undersøgt skoledebatten med henblik på at uddrage, hvad der er blevet sagt om netop dette spørgsmål.

Min interesse her har samlet sig om selve debatten, dens synsvinkler og dens struktur. Skoledebatten i et samfund er sådan anskuet et idéhistorisk område, der kan studeres kommunikations- og videnssociologisk. Man kan undersøge, hvilke synspunkter, der findes. Disse synspunkters indhold og logik kan undersøges. Endvidere kan man undersøge, hvem der mener hvad. Måske kan man opstille hypoteser om, hvorfor netop denne eller hin gruppe i samfundet fremfører netop de synspunkter, den gør. Der er antageligt bestemte interesser, der knytter sig til bestemte synspunkter. Bag de forskellige pædagogiske synspunkter finder man spor af, hvorledes de forskellige grupper i samfundet forestiller sig fremtidens samfund. Interessant i denne forbindelse er det at

sammenligne den pædagogiske debat her med den pædagogiske debat i samfund, der på væsentlige punkter har fælles historie med Grønland.

I nærværende artikel har det blot været tilstræbt at tage det første skridt – nemlig at klarlægge skoledebattens forskellige synspunkter. Jeg håber det er lykkedes, ligesom jeg håber det kan være et skridt på vejen mod en større begrebs-afklaring i den nuværende situation.

Afsluttende bemærkning

Efter at ovenstående er skrevet har jeg fået kendskab til, at der har fundet et kursus i grønlandsk/modersmålsundervisning sted. På dette kursus har man arbejdet med at gøre emne-arbejde til projektorienteret undervisning i den konflikt-opsøgende forstand. Man søger at undervise børnene ved at arbejde med modsætnings- og interesseforhold i samfundet. Dette bør tages in mente i forbindelse med den ovenfor givne kritik af emnearbejdet.

Noter:

1. John Dewey (1859–1952), amerikansk pædagog, der er kendt som en ivrig fortaler for undervisning, der aktiverer eleverne manuelt og intellektuelt langt mere end den traditionelle undervisning gør. Han prioriterer endvidere skolens socialiserende funktion højt.
2. Bruner, Jerome, amerikansk nutidig pædagogisk forsker, der søger at omsætte Piagets udviklingspsykologiske teorier til pædagogiske metoder. Kendt for skolereformer i USA i 1950'erne og 1960'erne.

Kildehenvisninger:

Debatten om skolen findes ikke beskrevet i bogform, men kan følges i Artikler i Atuagagdliutit og Sermitsiaq, radio-udsendelser, politiske pjecer, kursus-kataloger og lignende materiale.



Fot.: K'unerseq Rosing.